

LA PSICOLOGÍA HOY: RETOS, LOGROS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

**ACTITUDES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN
SOBRE LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA****María J. Hernández-Amorós**

Universidad de Alicante, España.

josefa.hernandez@ua.es

María E. Urrea-Solano

Universidad de Alicante, España.

Lucía Granados Alós

Universidad Internacional de Valencia, España.

Nelly G. Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Chile.

Ricardo Sanmartín López

Universidad de Alicante, España.

José Manuel García Fernández

Universidad de Alicante, España.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1026>*Fecha de Recepción: 21 Enero 2017**Fecha de Admisión: 1 Abril 2017***RESUMEN:**

Se presentan los resultados de un estudio que trata de conocer las actitudes hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa de los maestros en formación, así como de identificar posibles diferencias entre ellos, en función del curso en el que están matriculados. Para ello, se ha contado con la participación de 90 y 68 estudiantes del primer y último curso, respectivamente, de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante. La información se ha recogido mediante un cuestionario, integrado por cinco ítems escala Likert y tres cuestiones abiertas. Se ha adoptado un enfoque metodológico mixto, realizando un análisis descriptivo y paramétrico (prueba *t de Student*), mediante el programa SPSS .21, así como un análisis de contenido, por medio del software AQUAD 7. De los resultados se deduce que, en general, las actitudes hacia la diversidad son favorables y similares en los estudiantes de un curso y otro, localizándose diferencias estadísticamente significativas en relación al tipo de escolarización del alumnado con NEAE y el impacto positivo que la diversidad tiene sobre la comunidad educativa. Estas diferencias podrían explicarse, en base a la interpretación de sus discursos. Si bien, en ambos casos, se reconoce la atención a la diversidad como una tarea ineludible y se subrayan las fortalezas de la escuela inclusiva, en las narrativas de los estudiantes del último curso, se apre-

cia una visión más práctica y realista, que evidencia la distancia que existe todavía entre teoría y práctica, en materia de inclusión. Se requiere, consecuentemente, seguir trabajando sobre el plano actitudinal de los maestros en formación para que, con su práctica profesional futura, superen tal distanciamiento.

Palabras clave: Formación maestros, atención diversidad, inclusión educativa, actitudes.

ABSTRACT:

Attitudes towards diversity and educational inclusion of teachers in training

This paper presents the results of a study aimed at discovering the attitudes towards attention to diversity and educational inclusion of teachers in training and at identifying possible differences between them, depending on which year of the course they are on. To this end, we obtained the participation of 90 and 68 students on the first and final years respectively of the Degree in Infant and Primary Teaching at the University of Alicante's Faculty of Education. Information was gathered via a questionnaire comprising five Likert-scale items and three open questions. A mixed methodological approach was used, with a descriptive and parametric analysis (Student's t-test), using SPSS .21 and a content analysis, carried out with AQUAD 7 software. It can be deduced from the results that, generally speaking, attitudes towards diversity are favourable and similar among students from both years, with statistically significant differences being found as regards the type of schooling for students with special needs for educational support, and the positive impact attention to diversity has for the entire school community. These differences could be explained on the basis of discourse interpretation. Although, in both cases, attention to diversity is recognized as an essential task and the strengths of inclusive schooling are stressed, in the narratives of the final-year students a more practical and realistic view can be appreciated, which shows the distance that exists between theory and practice as regards inclusion. There is therefore a need to continue to work on the attitudes of teachers in training so that, with their future professional practice, they can close this distance.

Keywords: Teacher training, attention to diversity, educational inclusion, attitudes.

INTRODUCCIÓN

El paso del tiempo ha permitido que la escuela se convierta en un escenario cada vez más plural y coherente con las estructuras sociales del momento. En los últimos años, se ha constatado la traslación que se ha producido en las medidas educativas para atender a la diversidad, que han avanzado desde una concepción descalificadora de la diferencia – ligada a un modelo selectivo – a otra que concibe este principio como fuente de riqueza y crecimiento –, vinculada a un modelo inclusivo. Sin embargo, nos hallamos ante un panorama de luces y sombras, dado que los valores hacia la inclusión se llevan a la práctica con ciertas restricciones (Verdugo y Rodríguez, 2012). Mientras el compromiso y la defensa del principio de inclusión, desde el plano teórico, pueden considerarse una realidad fehaciente, en la práctica, permanece abierto el interrogante sobre cómo inspirar e influenciar la voluntad y actitud de los agentes educativos para hacerlo efectivo.

La transformación de los centros educativos en espacios inclusivos depende, entre otros factores, de la actitud del profesorado (Hoskin, Boyle y Anderson, 2015). Entendemos que ésta, como bien propone Macías (2016), predispone la conducta y puede ser educable. Por tanto, el eje fundamental sobre el que reparamos es la formación docente, conscientes del impacto que puede tener en la modificación de actitudes (McCray y Álvarez McHatton, 2011). Aunque es cierto que la investigación sobre educación inclusiva ha reparado en las actitudes del profesorado, generando un volumen considerable de publicaciones al respecto (García-Fernández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013), no lo es menos que, en las conclusiones de las mismas, no existe unanimidad sobre su carácter positivo-negativo, debido a que están sujetas a múltiples variables. Entre otras, la for-

mación, la edad, el sexo o el tipo de necesidad que presenta el alumnado (Tárraga, Grau y Peirats, 2013).

Si bien la formación se reconoce como un factor que incide sobre el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Flores y Villardón, 2015), ésta no determina el sentimiento de competencia que desarrollan los estudiantes para enseñar en contextos inclusivos. Es más, la literatura evidencia que, habitualmente, sus percepciones revelan que no se consideran preparados para acometer este reto (Gokdere, 2012; Swain, Nordness y Leader-Janssen, 2012), lo que se asocia al carácter eminentemente teórico y a la escasa proyección didáctica de la formación que reciben (Peebles y Mendaglio, 2014). Determinar cómo preparar al profesorado para favorecer la inclusión no es cuestión baladí. No obstante, hay acuerdo a la hora de afirmar que tal formación debe incidir sobre el plano actitudinal y adoptar un carácter más práctico (Álvarez y Parker, 2013; Swain, Nordness y Leader-Janssen, 2012).

En este marco, el presente estudio se planteó conocer las actitudes hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa de los maestros en formación, así como identificar posibles diferencias entre ellos, en función del curso en el que estaban matriculados.

MÉTODO

Para dar alcance al objetivo, la investigación se desarrolló a partir de una metodología mixta (Day, Sammons y Gu, 2008). Se recurrió a la combinación de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo para abordar la problemática de estudio en toda su complejidad.

Participantes

Se contó con la participación de 90 estudiantes del primer curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, y con 68 estudiantes del último curso de sendas titulaciones, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante (UA). En total, el porcentaje de alumnas alcanzó el 76.8%, lo que representa fielmente el predominio del sexo femenino en estas titulaciones. Por su parte, la mayoría de los participantes (72.3%) contaban, en el momento del estudio, con una edad comprendida entre los 18 y 22 años. Resulta significativo valorar, asimismo, que el 40.6% de los participantes estaba cursando, o tenía la intención de cursar la men- ción en Pedagogía Terapéutica.

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario integrado por cinco ítems escala Likert, seleccionados del cuestionario de Colmenero y Pegalajar (2015), validado para analizar las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad del alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Se consideró, no obstante, que la selección de ítems era válida para conocer las actitudes de los estudiantes de Grado.

Asimismo, dicho instrumento estaba integrado por tres cuestiones de carácter abierto, planteadas con la finalidad de recabar opiniones y puntos de vista más amplios, por parte del alumnado, sobre la atención a la diversidad y la escuela inclusiva.

Procedimiento

El cuestionario se administró vía *on-line*, a través de un anuncio publicado en el campus virtual de la UA. El link de acceso estuvo disponible durante el mes de mayo del curso académico 2015/16. Una de las investigadoras era responsable de impartir docencia en ambos cursos, por lo que tuvo acceso – a través de esta herramienta de difusión de información – a todo el alumnado matriculado en ellos.

De forma expresa, el cuestionario identificaba el propósito del estudio, así como el carácter voluntario de la participación en el mismo. De igual modo, se garantizaba el anonimato de los datos.

Técnicas de análisis

El estudio quedó dividido en dos grandes bloques, en función del método y las técnicas de análisis empleados. Por una parte, se realizó un análisis estadístico y, por otra, un análisis de contenido de la información textual recogida. Para el estudio estadístico, se recurrió al programa SPSS .21, con el que se desarrolló un análisis descriptivo, así como la prueba paramétrica *t de Student* para muestras independientes, con la que resultó posible identificar diferencias en las actitudes de los participantes, en función del curso en el que estaban matriculados.

Por lo que se refiere al análisis cualitativo, se realizó un análisis de contenido convencional (Hsieh y Shannon, 2015), con el que la información emergió directamente de los datos en un proceso inductivo. Dicho análisis permitió la clasificación de la información en unidades de significado (códigos), pertenecientes a categorías con un significado más amplio, relacionadas entre sí. El proceso de codificación se realizó siguiendo los pasos de: transcripción, agrupación, categorización y abstracción (Elo y Kyngäs, 2007), con la ayuda del software informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2013). Conviene destacar que tal proceso nos permitió definir un mapa de códigos y categorías, que fue validado por tres expertos en investigación educativa.

RESULTADOS

La exposición de resultados queda dividida, atendiendo a las dos metodologías a las que se recurrió para analizar los datos.

Análisis cuantitativo

La Tabla 1 muestra los porcentajes de respuesta de los cinco ítems considerados para conocer las actitudes de los maestros en formación, sobre la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, donde el 1 equivale a "Totalmente en desacuerdo" y el 5 a "Totalmente de acuerdo", para los ítems 1, 2 y 5. Las puntuaciones de los ítems 3 y 4 se han invertido.

Tabla 1.
Actitudes de los estudiantes matriculados en el primer curso

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente	0%	0%	7.8%	14.4%	77.8%	4.70	0.61
2. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa	0%	2.2%	4.4%	18.9%	74.4%	4.66	0.67
3. El alumnado con NEAE está mejor atendido en centros de educación especial	7.8%	17.8%	51.1%	14.4%	8.9%	2.99	1
4. Trabajar con alumnado con NEAE es un trabajo añadido para el profesorado	6.7%	23.3%	32.2%	25.6%	12.2%	3.13	1.11
5. Como futuro docente, mi preocupación será que el alumnado logre su inclusión en el aula	0%	1.1%	5.6%	18.9%	74.4%	4.67	0.64

Como se puede observar, las actitudes en relación a los ítems 1, 2 y 5 son muy favorables, debido a que los porcentajes más altos de la escala se localizan en torno al 5. De ello se deduce que con-

sideran que la atención a la diversidad debe ocupar un papel muy destacado en su práctica profesional, manifestando que el principio de inclusión enriquece a la comunidad y que tratarán de hacerlo efectivo en su futuro profesional. Sin embargo, los ítems 3 y 4, referidos a la escolarización del alumnado con NEAE, y al trabajo que supone su inclusión en el aula ordinaria para el profesor, concentran los mayores porcentajes en torno al 3, lo que evidencia que no tienen una postura claramente definida al respecto. Son, asimismo, los ítems en los que se localiza mayor dispersión entre sus puntuaciones.

Por su parte, la Tabla 2 muestra los porcentajes sobre las actitudes hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, de los estudiantes matriculados en cuarto curso. Las puntuaciones de la escala se han considerado del mismo modo que en el caso anterior.

Tabla 2.
Actitudes de los estudiantes matriculados en el cuarto curso

Ítems	1	2	3	4	5	M	DT
1. La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente	0%	0%	2.9%	11.8%	85.3%	4.82	0.46
2. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa	0%	0%	0%	10.3%	89.7%	4.90	0.31
3. El alumnado con NEAE está mejor atendido en centros de educación especial	4.4%	14.7%	35.3%	33.8%	11.8%	3.34	1.02
4. Trabajar con alumnado con NEAE es un trabajo añadido para el profesorado	13.2%	23.5%	25%	25%	13.2%	3.01	1.25
5. Como futuro docente, mi preocupación será que el alumnado logre su inclusión en el aula	1.5%	0%	0%	14.7%	83.8%	4.79	0.59

Como se puede apreciar, los porcentajes de los ítems 1, 2 y 5 – al igual que ocurría con los estudiantes matriculados en el primer curso – son muy elevados en torno al 5, lo que determina que poseen también actitudes muy favorables en el mismo sentido. De hecho, las medias indican que el alumnado de cuarto presenta actitudes más favorables que los de primero. De igual forma, en el ítem 3 (referido a la escolarización del alumnado con NEAE), el mayor porcentaje de respuestas se localiza en torno al 3, lo que indica que no tienen una postura bien definida, tal y como ocurría con los alumnos del primer curso. Aun así, la media es ligeramente superior, lo que confirma que piensan, en mayor proporción que los estudiantes de primero, que los alumnos con NEAE están mejor atendidos en los centros ordinarios. En el caso del ítem 4, referido al trabajo añadido que la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con NEAE podría suponer para el docente, se vuelven a apreciar pequeñas diferencias en los porcentajes, que son más altos en torno a los ítems 3 y 4 (Indiferente y en desacuerdo, respectivamente), al igual que ocurría con el alumnado de primero. La media indica que, ligeramente, los estudiantes de cuarto piensan, en mayor medida que los de primero, que la inclusión de alumnado con NEAE supone un trabajo extra para el docente, lo que puede estar influido por el contacto que han tenido con la realidad educativa durante el Prácticum.

Con la finalidad de identificar diferencias en las actitudes hacia la atención a la diversidad y la inclusión en las aulas, en función del curso en el que estaban matriculados los participantes, se llevó a cabo la prueba *t de Student* para muestras independientes. Se encontraron diferencias estadísti-

camente significativas para el ítem 2 (La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad), entre las puntuaciones de los estudiantes matriculados en primero ($M = 4.66$, $DT = 0.67$) y en cuarto ($M = 4.90$, $DT = 0.31$), $t(131.3) = -3.02$, $p = .00$. La media indica que los estudiantes de cuarto consideraban, en mayor medida, que la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad. Del mismo modo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el ítem 3 – que está invertido – (El alumnado con NEAE está mejor atendido en centros de educación especial), entre las puntuaciones de los estudiantes matriculados en primero ($M = 2.99$, $DT = 1$) y en cuarto ($M = 3.34$, $DT = 1.02$), $t(156) = -2.16$, $p = .03$. Luego, el alumnado de cuarto considera – en mayor medida que el de primero – que el alumnado con NEAE no está mejor atendido en los centros de educación especial sino en las aulas ordinarias.

Análisis cualitativo

La Tabla 3 muestra el promedio de veces que cada alumno, de cada curso, ha hecho referencia a un código determinado. Dado que el número de individuos de cada muestra no es igual, hallamos el promedio para poder hacer la comparativa, a partir de la fórmula: FA código/Nº alumnos/as total curso.

Tabla 3.
Distribución del promedio de frecuencia absoluta de los códigos inferenciales

Categorías	Códigos	\bar{X} 1º	\bar{X} 4º
1. Obstáculos inclusión	1.1 Dificultades	0	0.21
	2.1 Obligación escuela	0.12	0.24
2. Actitudes y percepciones atención diversidad	2.2 Derecho educación	0.30	0.18
	2.3 Relevancia educativa	0.07	0.13
	3.1 Enriquecimiento	0.21	0.34
	3.2 Atención justa	0.04	0.16
	3.3 La escuela se adapta	0.11	0.25
3. Aspectos positivos escuela inclusiva	3.4 Educación en valores	0.14	0.26
	3.5 Equidad	0.11	0.12
	3.6 Convivencia	0.16	0.19
	3.7 Enseñanza realista	0.12	0.22

Nota: \bar{X} = Promedio de la frecuencia absoluta

Como se puede observar, los estudiantes de 4º inciden más en sus discursos sobre cada uno de los códigos, excepto sobre el que determina que la atención a la diversidad garantiza el derecho a la educación. Estos datos constatan que sus discursos llegan a ser más ricos y que manifiestan una actitud más favorable hacia la atención a la diversidad y la escuela inclusiva. Otro dato de interés es que los alumnos más veteranos de la facultad muestran consciencia de las dificultades y del largo camino que queda por recorrer para hacer efectivo el principio de inclusión. De ahí que haya emergido un código (1.1 Dificultades), sobre el que los estudiantes de primero no han incidido.

A continuación, se aportan algunos ejemplos de narrativas por categorías, que han sido esenciales para interpretar las voces de los participantes y conocer sus opiniones y puntos de vista sobre la temática de estudio.

Categoría 1. Obstáculos inclusión

Los estudiantes de 4º no dudan en destacar las dificultades que actualmente entraña atender de forma efectiva a la diversidad en los centros educativos. En sus discursos, subrayan la falta de implicación, la falta de conciencia y la necesidad de contar con los suficientes recursos, entre otros

aspectos [*Falta mucha concienciación, tanto en las aulas como en el sistema educativo y la sociedad* (Alu 4º_019)].

Categoría 2. Actitudes y percepciones atención diversidad

Realmente, los maestros en formación defienden que la escuela tiene la obligación de ofrecer una educación equitativa y de calidad, por medio de la atención a la diversidad [*Creo que se debería establecer para que todos atendiesen de manera correcta a la diversidad* (Alu1º_025)]. Entienden que, de este modo, están haciendo efectivo el derecho a la educación [*Sí porque es un derecho. No todos somos iguales y, por ello, es necesario adaptar la escuela a todos* (Alu4º_021)]. Asimismo, arguyen que la inclusión es un tema de importancia capital [*Considero que es fundamental. Creo que sin inclusión, no cabe la educación* (Alu4º_007)].

Categoría 3. Aspectos positivos escuela inclusiva

Esta categoría engloba todas aquellas narrativas que señalan las fortalezas que los participantes relacionan con el modelo inclusivo de escuela. Inicialmente, afirman que la atención a la diversidad es fuente de enriquecimiento [*Creo que es necesaria ya que enriquece y ayuda a todos. Nos hace más tolerantes, nos enseña a trabajar con todo tipo de personalidades y es un paso fundamental para la equidad educativa* (Alu1º_022)]. Subrayan, de igual modo, que permite atender al alumnado de forma justa, adaptando el contexto a sus necesidades [*Se le da a todo el alumnado la oportunidad de acceder al currículo, independientemente de sus características* (Alu4º_040)]; [*Lo considero justo porque la escuela debe adaptarse a las posibilidades y características de cada uno; en eso consiste la educación* (Alu4º_042)].

Asimismo, destacan que la inclusión impulsa la educación en valores y la equidad [*La escuela inclusiva es una escuela eficaz, comunitaria y rica en valores* (Alu1º_013)]; [*Es una escuela capaz de tratar y enseñar a todos por igual y con los mismos medios* (Alu1º_020)]. Finalmente, insisten en que garantiza la mejora de la convivencia y desarrolla unos aprendizajes transferibles a la vida real: [*Nos ayuda a saber convivir con todo tipo de personas* (Alu4º_043)]; [*Inclusión = diversidad = enriquecimiento = muestra de la realidad que existe fuera de la escuela* (Alu4º_022)].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos, a la luz de las conclusiones de la literatura científica, nos permite destacar ciertas congruencias.

En primer lugar, y reconociendo la falta de unanimidad en los estudios sobre el carácter de las actitudes de los maestros en formación sobre la atención a la diversidad y la escuela inclusiva (Tárraga, Grau y Peirats, 2013), los resultados de esta investigación refuerzan las conclusiones de aquellos trabajos que afirman que estos estudiantes muestran, generalmente, actitudes positivas (Álvarez y Buenestado, 2015). En este caso, tanto los datos cuantitativos como los cualitativos refuerzan esta postura. Sin embargo, se aprecia que los estudiantes de cuarto curso muestran actitudes más positivas, siendo sus discursos también más ricos y realistas al respecto. Lo que corrobora las tesis de que la formación, y la experiencia previa en prácticas inclusivas, influyen positivamente sobre sus actitudes (Granada, Pomés y Sanhuesa, 2013; Swain, Nordneess y Leader-Janssen, 2012; Tárraga, Grau y Peirats, 2013).

En general, los participantes consideran que la atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en sus prácticas. Subrayan que se trata de un aspecto de suma importancia, que se convierte en una obligación para la escuela, desde el momento en que garantiza el derecho a la educación de todo el alumnado. Asimismo, señalan las fortalezas de la escuela inclusiva, valorando que es fuente de enriquecimiento para todos, localizándose diferencias estadísticamente significativas,

que nos permiten afirmar que el alumnado de cuarto valora esta fortaleza en mayor medida que el de primero.

A pesar de estas actitudes manifiestamente positivas, se genera controversia y falta de posicionamiento en torno a dos cuestiones, que son: la escolarización del alumnado con NEAE (Tárraga, Grau y Peirats, 2013) y el esfuerzo que supone para el profesorado del aula ordinaria incluir al alumnado con estas necesidades (Pegalajar y Colmenero, 2017). En el primer caso, las diferencias sí son significativas entre el alumnado de ambos cursos, siendo los de cuarto los que consideran, en mayor medida, que el alumnado con NEAE no siempre está mejor atendido en los centros específicos. Por su parte, y aunque no se localizan diferencias estadísticamente significativas, se aprecia que los estudiantes de primero entienden, en mayor medida que los de cuarto, que la inclusión del alumnado con NEAE no supone un esfuerzo extra para el docente del aula ordinaria. Este hecho se puede explicar en base a que la experiencia en los centros educativos lleva a los estudiantes, que ya han cursado el Prácticum, a mostrar una visión menos idealista, que podría influir negativamente en su actitud y disposición hacia el trabajo con este alumnado (Hadjikakov y Mnasonos, 2012; Tárraga, Grau y Peirats, 2013). De forma coherente, se observa que los estudiantes más veteranos inciden más, en sus discursos, sobre los obstáculos que impiden hacer efectivo el principio de inclusión, lo que demuestra, una vez más, la distancia que existe entre la teoría y la práctica en materia de educación (Verdugo y Rodríguez, 2012).

En conclusión, el reconocimiento de actitudes más positivas, hacia la atención a la diversidad y la inclusión educativa, en el alumnado del último curso de las titulaciones consideradas, nos permite afirmar que la formación es un factor determinante en el desarrollo de las mismas. Este hecho, nos impulsa a plantear la conveniencia de seguir trabajando desde modelos formativos, que consigan superar el eterno divorcio entre la teoría y la práctica educativa, garantizando el desarrollo de actitudes que capaciten a los futuros maestros para asumir el reto de convertir las escuelas en escenarios auténticamente inclusivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
- Álvarez, P., y Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203.
- Colmenero, M.J., y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29(1), 165-189.
- Day, C., Sammons, P., and Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.
- Elo, S., y Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Flores, L., y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de Inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(1), 63-75.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C., y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.

- Gökdere M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary schools teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2807.
- Granada, M., Pomés, M.P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Hadjikakou, K., y Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Chipriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(2), 66-81.
- Hoskin, J., Boyle, C., y Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974-989.
- Hsieh, H.F., y Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huber, G.L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Authors. Recuperado de: http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de Magisterio en Educación Primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69.
- McCray, E. M., y Álvarez McHatton, P. (2011). Less afraid to have them in my classroom: Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135-155.
- Peebles, J., y Mendaglio, S. (2014). Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach. *LEARNING Landscapes*, 7(2), 245-257.
- Pegalajar, M.C., y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
- Swain, K.D., Nordness, P.D., y Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in pre-service teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81.
- Tárraga, R., Grau, C., Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

